

Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol

Itziar Idiazabal et Luis M.Larringan

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1319>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 1997

Pagination : 107-125

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Itziar Idiazabal et Luis M.Larringan, « Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 10 | 1997, mis en ligne le 10 octobre 2005, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1319>

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol

Itziar Idiazabal et Luis M.Larringan

1 Introduction

- 2 L'enseignement bilingue est pleinement établi au Pays Basque espagnol. Environ 50 % de la population scolaire suit des programmes d'immersion précoce, en basque, totale ou partielle, et des cours de langue basque sont également dispensés depuis l'école maternelle aux élèves scolarisés en espagnol. Ainsi, on peut dire que depuis ces vingt dernières années, la totalité de la population scolaire est bilingue. Il y a évidemment d'importantes différences de niveau en basque selon les programmes, les institutions scolaires, les caractéristiques sociolinguistique régionales, le niveau socioprofessionnel des familles, etc. Les données que nous allons présenter ont été recueillies auprès de jeunes bilingues en classe de septième (12/13 ans). Ces élèves appartiennent à des familles bilingues et/ou ont suivi un programme d'immersion précoce.
- 3 L'une des justifications théoriques de la mise en place de nombreux programmes bilingues pour promouvoir des langues minoritaires, comme le basque, est fondée sur l'hypothèse de l'interdépendance entre les langues (Cummins, 1981). Par ailleurs, la prise de conscience de la nécessité d'intégrer les programmes scolaires dispensés dans deux langues n'est pas nouvelle (Roulet, 1980). Nous considérons que l'enseignement de savoir-faire discursifs dans une langue devrait faciliter l'utilisation de ces mêmes savoir-faire dans une autre langue. Plus précisément, nous postulons dans cet article qu'après une séquence didactique en basque consacrée à l'apprentissage du genre argumentatif, la planification du texte (l'organisation des contenus ainsi que la gestion du texte, cf. Bronckart et al., 1985 ; Schneuwly et al, 1989) sera mieux maîtrisée, non seulement en basque mais aussi en castillan, même si les élèves n'ont pas travaillé le texte argumentatif dans cette langue.

- 4 La tâche à la base de notre travail est la rédaction d'une lettre à visée argumentative, qui comporte les phases d'introduction, du développement de l'argumentation et de la conclusion. Nous avons analysé la phase d'introduction, c'est-à-dire celle où est exposé le sujet de discussion (ou des prémisses), qui doit figurer au début du texte.
- 5 Plusieurs raisons justifient l'analyse approfondie de l'introduction. Le prologue d'un texte constitue une phase de la planification discursive qui conditionne la suite du texte, et de ce fait, il est un élément d'anticipation et de prévision du développement général. Sa présence, comme lieu de création du projet argumentatif, dans le sens de Lundquist (1990), est un indice de la compétence discursive et stratégique des scripteurs. Dans un texte argumentatif en particulier (cf. Bouchard, 1996), comme c'est le cas ici où il fallait soit dissuader la direction de l'école d'imposer le port d'un uniforme, soit persuader les parents de ne pas soutenir une campagne contre les excursions scolaires, la gestion technique de l'introduction constitue une compétence décisive pour la planification de l'ensemble du texte.
- 6 Dans le texte étudié, « lettre au directeur sur un thème polémique » (cf. Ebel et Fialat, 1981), l'introduction est la phase où il faut spécifier les circonstances, et « textualiser » le thème polémique, construire l'objet de discours, qui n'a pas d'existence hors du texte (cf. Coirier et al., 1990 : 319). Il faut également tenir compte du ou des auteurs du texte d'origine, ce qui implique de rapporter un discours, de reformuler les opinions des autres (Colleta, 1995) et, éventuellement, d'exprimer ses propres objectifs pour que la suite du texte (le raisonnement proposé, l'argumentation proprement dite) ait un sens pour le lecteur.
- 7 D'un point de vue pédagogique, nous considérons que l'introduction repose sur un savoir-faire technique particulièrement difficile à maîtriser à l'écrit. Dans la pratique, nous avons observé qu'en travaillant sur l'introduction, l'ensemble du texte s'en trouve amélioré.
- 8 Après avoir apporté des précisions sur la population étudiée et la méthodologie de recueil des données, nous allons décrire brièvement la séquence didactique qui a été menée en basque avec le groupe expérimental. Nous présenterons ensuite des tableaux où figurent des données quantitatives relatives aux pré-textes et aux post-textes en basque et en espagnol pour les deux groupes de sujets. L'analyse des données relatives à la phase d'introduction du texte doit permettre de confirmer ou de réfuter l'hypothèse du transfert des savoir-faire et de situer les problèmes qui subsistent encore dans la rédaction d'une lettre argumentative. Pour des raisons d'espace, nous allons nous limiter pour l'essentiel aux données produites en espagnol.
- 9 Les sujets de cette recherche sont des collégiens bilingues, qui ont suivi un enseignement en basque depuis l'école maternelle et un enseignement de la langue espagnole depuis la troisième année de l'école primaire. Compte tenu du caractère dominant de l'espagnol dans le contexte social et familial de cette population (environ 50 % des familles des sujets sont nettement hispanophones), et même si peu de temps a été consacré à cette langue à l'école, les élèves n'ont pas de problème pour s'exprimer et écrire dans un registre familier en espagnol¹. Mais certains aspects formels, comme le vouvoiement par exemple, sont sans doute rarement utilisés par ces élèves.
- 10 Les données empiriques ont été produites par deux groupes-classe homogènes du même centre scolaire, en classe de septième (12-13 ans). L'un d'eux, le groupe expérimental, a suivi la séquence didactique en basque, tandis que l'autre, le groupe contrôle, n'a reçu

aucun enseignement portant sur le texte argumentatif. Nous avons recueilli deux textes en basque et deux en castillan par élève, qui ont été produits avant et après la séquence didactique dans les deux langues, ce qui donne un total de 160 textes (cf. Tableau 1). Les textes en castillan ont été recueillis un ou deux jours après les textes en basque. Dans la mesure où la répétition d'une tâche d'écriture laisse des traces en mémoire qui facilitent l'organisation du texte, il se peut que les post-textes soient meilleurs que les pré-textes, ce que les données du groupe contrôle devraient montrer. Ces données sont comparées à celles du groupe expérimental pour analyser l'influence de la séance didactique, objet de notre recherche.

- 11 La production des pré-textes s'est faite dans des conditions similaires pour les deux groupes, mais les post-textes avaient moins de sens pour les élèves du groupe contrôle, qui ne comprenaient pas bien pourquoi ils devaient écrire deux fois la même lettre. Il leur a été précisé que l'objectif était d'améliorer la première version, ce qui a levé toute résistance.
- 12 La consigne était formulée ainsi pour les textes castillans : « Dans un journal de Madrid, une association de parents vient de lancer une campagne pour supprimer les sorties et les excursions scolaires en avançant les arguments que ces activités coûtent cher, qu'elles provoquent une perte de temps et que les risques d'accident sont source d'anxiété pour les parents. Vous devez écrire au directeur du quotidien pour exprimer votre opinion face à cette campagne ».
- 13 Les comparaisons portent sur les textes initiaux et ceux qui ont été produits en basque et en castillan par le groupe expérimental après la séance didactique. Elles portent aussi sur les textes du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle, pour voir dans quelle mesure il y a eu apprentissage dans la maîtrise de l'écriture des textes argumentatifs. Nous avons d'abord étudié les données en basque et ensuite en castillan, pour voir s'il y a également une amélioration des textes dans cette langue. S'il s'avérait que dans le groupe expérimental, les post-textes en castillan étaient meilleurs que les pré-textes et que cette amélioration était nettement supérieure à ce qu'on constate dans le groupe contrôle, notre hypothèse de transfert des capacités discursives d'une langue à l'autre se trouverait confirmée.
- 14 ²Le groupe expérimental a travaillé pendant un mois environ à un projet d'écriture de textes argumentatifs en basque, qui consistait à apprendre à adresser une « lettre au directeur » sur un sujet polémique.
- 15 Les sessions de travail ont commencé par l'écriture d'un pré-texte suivant la consigne : « La direction de l'école est en train d'imposer le port d'un uniforme pour améliorer l'aspect, souvent négligé, des adolescents, pour éviter de gaspiller de l'argent dans des vêtements de marque et pour éviter des moqueries sur les tenues vestimentaires. Dans la mesure où la direction de l'école aimerait, quand même, connaître l'opinion des élèves, écris une lettre au directeur de la revue du collège pour donner ton avis sur cette décision des autorités du collège. »
- 16 Les élèves ont ensuite suivi les ateliers suivants :
- 17 1. Atelier pour définir les caractéristiques du genre argumentatif, par opposition aux textes narratifs, informatifs et autres ;
- 18 2. Atelier pour repérer les éléments de base de la situation de communication : l'auteur, le thème, le but communicatif, le destinataire et le lieu de production ;
- 19 3. Atelier pour distinguer les arguments pour et contre et identifier leurs auteurs ;

- 20 4. Atelier pour travailler la représentation du ou des destinataires et de leur propre point de vue ;
- 21 5. Atelier pour traiter les organisateurs textuels introducteurs d'arguments, de conclusion, etc ;
- 22 6. Atelier consacré à la modalisation des arguments et à ses moyens d'expression par des moyens syntaxiques (subordonnées conditionnelles, concessives, causales, etc.) ou autres renvoyant à la certitude, à la probabilité etc. ainsi qu'à l'utilisation d'exemples à titre d'étayage ;
- 23 7. Atelier de travail sur la négociation : recours à des formules de politesse, à des concessions, etc.
- 24 8. Réécriture du premier texte avec, à l'appui, une liste de contrôle pour rappeler les stratégies travaillées pendant la séquence didactique. Nous appelons post-texte cette dernière production.
- 25 Comme on peut le voir sur le tableau 1, nous disposons de 160 textes, en basque pour moitié et en espagnol pour l'autre, dans chacun des deux groupes.
- 26 Tableau 1
- 27 **Corpus de textes produits, classés par langues (basque/castillan), par groupes (expérimental/contrôle) et par situation expérimentale (pré-texte/post-texte).**

	Textes en basque		Textes en castillan		Total
Groupe expérimental(X)	20	20 post T	20 pré-T	20 post T	80
Groupe contrôle (K)	20 pré-T	20 post T	20 pré-T...	20 post T	80
Total de textes	40	40	40	40	160

- 28 Une première analyse quantitative basée sur le nombre de mots (Tableau 2) montre que les premiers textes (Pré-T) sont d'une longueur très comparable dans les deux groupes, du moins pour ce qui est du castillan. La comparaison avec les deuxièmes productions (Post-T) montre clairement que les textes du groupe expérimental s'allongent nettement en basque et en castillan. Par contre, il n'y a pas de différences significatives entre les deux productions dans le groupe contrôle.
- 29 Tableau 2
- 30 **Nombre moyen de mots par texte, selon la langue, le groupe et la situation expérimentale**

	Textes en basque		Textes en castillan	
	Pré-T	Post T	Pré-T	
Groupe expérimental(X)	96	143.4	93	120

Groupe contrôle (K)			86.5	80.4
	70.7	87.5		

31 Une deuxième analyse, également quantitative, porte sur la présence ou l'absence des phases ou des séquences de base de la lettre argumentative (Tableau 3). Nous nous sommes inspirés du modèle de la structure argumentative proposé par Adam (1992) pour l'adapter à la « lettre au directeur ». Dans la partie introductive, phase qui exige l'explicitation de la controverse, nous avons distingué trois éléments : la salutation, la présentation du scripteur et l'objectif de la lettre. Dans la phase du développement, nous avons retenu l'étayage des arguments et la réfutation d'opinion. Enfin, on a pris en compte la conclusion et la formule de clôture.

32 Tableau 3

33 **Les phases de la lettre, par langue (basque (B) et castillan (C)) et par groupe (expérimental (X) et contrôle (K)) dans les Pré-textes et les Post-textes.**

Phases	Salutat.		Présent.		Objectif		Argum.		Conclu.		clôture	
Groupes	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
BX	9	20	5	19	5	20	17	20	6	14	3	19
BK	19	15	2	2	4	7	20	20	2	5	11	14
CX	16	20	4	19	9	16	15	17	3	15	13	18
CK	18	19	3	1	2	3	17	17	6	8	11	16

34 Le tableau 3 recense la présence ou l'absence des phases du texte, sans tenir compte de la correction formelle des formulations.

35 Dans le groupe expérimental (BX, CX), il y a manifestement apprentissage dans les catégories « présentation », « objectif » et « conclusion », comme le montrent les écarts importants des chiffres entre Pré-T et Post-T dans ces catégories, tant en basque qu'en castillan. Autrement dit, les post-textes du groupe expérimental ont une structure plus complète. Dans le groupe contrôle (BK, CK), par contre, les données ne présentent de différences appréciables dans aucune des catégories. Les phases « salutation » et « adieu » varient également entre le Pré-T et le Post-T du groupe expérimental en basque (BX), mais ces chiffres ne font que refléter la présence de formules en basque suggérées au moment de la rédaction du Post-T dans cette langue et ne constituent donc pas un indice de progrès. Les données relatives à la phase « arguments » ne sont pas réellement informatives. Dans tous les cas de figure, les chiffres sont élevés, sans pour autant refléter la qualité de la lettre : ils traduisent simplement l'expression d'une opinion, ce qui s'imposait compte tenu de la tâche.

- 36 Comme nous l'avons déjà précisé, notre analyse se limite aux données en langue espagnole, même si les données en basque nous servent de point de repère dans la discussion des résultats.
- 37 La formule de salutation constitue un moyen facile de commencer une lettre (cf. Tab. 3, colonne 1). De fait, la plupart des textes, tant les pré-textes que les post-textes, utilisent l'une des formules d'usage. Leur choix a néanmoins posé des problèmes, les expressions en castillan étant parfois trop familières :
- 38 (1) *Hola, Señor Director* (Salut, Monsieur le Directeur)
- 39 Dans le groupe expérimental, on trouve un nombre relativement important (11) de pré-textes en basque sans formule de salutation. Ces textes n'ont pas été conçus comme des lettres, mais plutôt comme des écrits destinés à exprimer une opinion par rapport au thème polémique (l'introduction de l'uniforme à l'école en basque, la suppression des excursions scolaires en castillan). Par contre, tous les post-textes du groupe expérimental utilisent la formule de salutation pour débiter la lettre. Les données du groupe contrôle ne présentent pas de différences notables entre les pré-textes et les post-textes et on trouve aussi des interprétations variables de la tâche, comme dans le groupe expérimental.
- 40 La prise en compte du destinataire est également source de problème. Il n'apparaît souvent pas clairement qui est le vrai destinataire, comme l'illustrent les solutions adoptées pour résoudre le conflit entre le destinataire formel (directeur du journal) et le destinataire réel (les parents).
- 41 (2) *Estimado Director* (Cher Directeur)
- 42 (3) *Señor Presidente* (Monsieur le Président)
- 43 (4) *Distinguidos padres y estimado Director* (Distingués parents et cher Directeur)
- 44 Beaucoup de lettres de la série des pré-textes sont adressées au directeur du journal, qui est bien souvent considéré comme responsable de la décision contestée.
- 45 (5) « *Estimado Director : Acabo de recibir esta carta y no estoy de acuerdo con su decisión* »
- 46 (Cher Directeur, Je viens de recevoir cette lettre et je ne suis pas d'accord avec votre décision).
- 47 La plupart des post-textes du groupe expérimental sont adressés aux parents (14 textes sur 20). Cette solution de compromis, unifiant le destinataire formel et le réel, donne une cohérence à la lettre, même si formellement elle ne constitue pas une solution réellement appropriée.
- 48 La présentation de l'auteur de la lettre (ou du locuteur) en tant que personne impliquée dans la polémique peut se faire dans la phase « salutation », ce qui est une façon très habile de débiter le texte proprement dit (6). Cependant, cette stratégie est très rarement utilisée dans les pré-textes et dans les productions du groupe de contrôle (cf. Tab. 3, colonne 2). Nous constatons que les pré-textes les mieux construits, en basque comme en castillan, associent la présentation de l'auteur avec l'exposé de l'objet de la controverse, avant de passer à sa discussion argumentée.
- 49 (6) « *Soy una muchacha de 7ª B y le escribo para hablar de las excursiones* »
- 50 (Je suis une fille de 7ème B et je vous écris pour parler des excursions)

- 51 Dans les ateliers consacrés à cette partie du texte, la présentation de l'auteur fait l'objet d'un exercice spécifique et cette présentation est aussi rappelée dans la liste de contrôle utilisée comme aide à l'écriture des post-textes dans le groupe expérimental. Les résultats sont clairs : 19/20 des post-textes du groupe expérimental introduisent le producteur du texte en tant qu'élève, en tant que jeune ou en tant que personne impliquée dans la controverse. Le transfert au castillan est aussi spectaculaire : (19/20). Même si les post-textes en castillan n'ont pas bénéficié de cette liste de contrôle, les élèves recourent à d'introduction de l'auteur pour entrer dans leur texte. Dans le groupe contrôle, par contre, on constate dans les deux situations, une quasi absence de présentation de l'auteur, comme dans le groupe expérimental avant la séquence didactique.
- 52 Les vrais difficultés de la lettre argumentative commencent avec la partie que nous avons appelée « objectif de la lettre ». C'est là qu'il faut expliciter l'objet de la controverse, faire référence au texte d'origine et jouer sur la polyphonie des voix pour prendre position par rapport à elles (cf. prise en charge énonciative : Rosat et al, 1995). Dans les textes en castillan portant sur la suppression des sorties, il y a au minimum les voix suivantes : l'association de parents (le président de l'association ?) qui a lancé la campagne, le directeur du quotidien qui l'a publiée, les lecteurs, les parents du scripteur, les enseignants, les élèves en général et les copains de l'école visée par la mesure.
- 53 Tableau 4
- 54 Données relatives à l'explicitation du thème (Référence) et de l'objectif de la lettre au directeur. Textes en castillan. (Ø indique l'absence d'introduction)

Phases	Ø	Référence implicite	Référ.expl. sans objec.	Objectif sans réf.	Objectif et référ.
CX : Pré-T	10	0	1	5	4
CX : Post-T	2	0	2	12	4
CK : Pré-T	10	7	1	1	1
CK: Post-T	8	5	4	1	2
Total (N=80)	30	12	8	19	11

- 55 Le tableau 4 analyse en détail les données relatives à la phase « objectif de la lettre » dans les textes en castillan exclusivement. Près de la moitié des textes en castillan, sauf ceux du groupe CXPost (30/80) ne contient pas d'introduction : il n'est fait aucune référence au texte d'origine ni mention de l'objet de la polémique. Les autres entrent directement dans leur texte en exprimant une opinion personnelle contre l'autorité (association des parents, direction du journal).
- 56 (7) « Estimado Director : Yo creo que sí hay que hacer viajes »
- 57 (Cher Directeur, je crois que si, il faut faire des voyages) ;
- 58 (8) « Estimado Director : Mi opinión sobre los viajes de fin de curso me parece muy bien... »

- 59 (Cher Directeur : Mon avis par rapport aux voyages de fin d'année me semble très bon...);
- 60 (9) « Hola Director del periódico. Estoy en contra porque los padres no saben cómo se
sufre en la escuela. »
- 61 (Salut Directeur du journal. Je suis contre parce que les parents ne savent pas comment
on souffre à l'école)
- 62 On observe des stratégies différentes dans les deux groupes pour référer à la controverse
et expliciter l'objectif de la lettre. Si on laisse de côté les textes réussis (Tab. 4, dernière
colonne), il semble que le groupe CK essaye de poser le problème ($7 + 1 = 8$ cas en Pré-T et
 $4 + 5 = 9$ cas en Post-T), mais la référence au sujet polémique apparaît de façon plutôt
implicite. Les exemples 10 et 11 montrent comment certains élèves font référence à une
lettre (c'est-à-dire à la campagne), sans pour autant préciser le thème de la controverse ni
la finalité de leur démarche, ce qui rend leur texte incompréhensible.
- 63 (10) « Estimado Señor : Su carta no me ha parecido bien y no estoy de acuerdo. A mi me
parece... »
- 64 (Cher Monsieur : Votre lettre ne me semble pas bien et je ne suis pas d'accord. Il me
semble...)
- 65 (11) « Hola estimado director : He recibido hace unas horas la carta y no estoy de acuerdo
con usted. »
- 66 (Salut, cher directeur : J'ai reçu il y a quelques heures la lettre et je ne suis pas d'accord
avec vous)
- 67 Le groupe CX, par contre, tend à préciser le but de la lettre, mais non pas l'objet de la
polémique. Le but (écrire pour protester) figure dans 17 cas (4e colonne), mais cela
surtout après la séquence didactique. L'absence de référence précise à la campagne
menée par des parents rend inintelligible ce dont il est vraiment question. (cf. 12-13)
- 68 (12) « Estoy aquí para mostrarle mis quejas. Ese artículo no es apropiado para (...) los
estudiantes. »
- 69 (Je suis ici pour vous montrer mes plaintes. Cet article n'est pas approprié pour (...) les
étudiants)
- 70 (13) « Estimados padres : Yo soy una estudiante (...) Me dirijo a ustedes para ^deciros que
no estoy conforme con vuestra decisión. »
- 71 (Chers parents : Je suis une étudiante (...)) (Je m'adresse à vous pour vous dire que je ne
suis pas d'accord avec votre décision)
- 72 On peut en conclure que la séquence didactique ne s'avère pas efficace pour apprendre à
écrire une introduction (cf. col. 5 du Tab.4), comme le montre le nombre équivalent de
pré-textes et de post-textes réussis. Voici quelques exemples qui illustrent des
introductions contenant tous les éléments nécessaires :
- 73 (14) « Estimados lectores : Les envío esta carta para criticar la decisión de algunos padres
que pretenden que sus respectivos hijos no acudan a las salidas y excursiones, viajes, etc.
»
- 74 (Chers lecteurs : Je vous envoie cette lettre pour critiquer la décision de certains parents
qui prétendent que leurs enfants respectifs ne doivent pas aller à des sorties, des
excursions, des voyages, etc.)
- 75 (15) « Señor/a Director/a : Le escribo para darle mi opinión sobre lo que ha publicado en
su periódico. Le estoy hablando sobre lo que ha escrito sobre la campaña de la asociación

de padres de Madrid que exige a todos los padres la prohibición de todo viaje de estudios y excursión escolar. »

- 76 (Monsieur-Madame/Directeur-Directrice : Je vous écris pour vous donner mon avis sur ce que vous avez publié dans votre journal. Je parle de ce que vous avez écrit sur la campagne de l'association de parents de Madrid qui demande à tous les parents d'interdire tout voyage d'études et toute excursion scolaire).
- 77 Même si la formulation est un peu lourde, plusieurs éléments peuvent être considérés comme des critères de réussite : la salutation précise et correcte, une référence claire au thème, un objectif précis et la mise en texte de plusieurs voix : le locuteur en tant qu'élève directement impliqué, le destinataire (le directeur du journal qui a rendu public la campagne ou les lecteurs en général), l'association de parents qui a pris la décision d'interdire les excursions, les parents des élèves à qui la campagne est destinée. On observe également un répertoire lexical assez élaboré (décision, prétendre, exiger, interdiction, etc.) avec des verbes transcriptifs (écrire, publier, critiquer) et des recours métadiscursifs assez appropriés « darle mi opinión sobre » (vous donner mon opinion sur), « para criticar la decisión » (pour critiquer la décision), etc.
- 78 L'analyse des post-textes du groupe expérimental et leur comparaison avec les pré-textes, ainsi qu'avec tous les textes du groupe contrôle, doivent nous permettre de voir s'il y a eu transfert des apprentissages discursifs. On a déjà relevé quelques différences. Dans les phases de salutation et de présentation des post-textes du CX, par exemple, on voit clairement le transfert des acquis de la séquence didactique en basque (cf. Tableau 3).
- 79 Dans le tableau, les données chiffrées du groupe expérimental se distinguent nettement de celles du groupe contrôle. Les textes sans introduction ont presque disparu : il n'en reste plus que 2 contre 10 dans les pré-textes. Dans le groupe contrôle ces chiffres sont, par contre, pour les pré-T et les post-T de 10 et 8 respectivement. On peut donc dire qu'au niveau de la planification globale du texte, la phase d'introduction s'est imposée chez presque tous les élèves du groupe expérimental, grâce au transfert en castillan des acquis de l'enseignement reçu en basque.
- 80 Une autre différence notable a trait à l'explicitation de l'objectif de la lettre, comme le montre l'augmentation considérable des chiffres dans les post-T du groupe expérimental. Au total 16 textes (12 + 4) font une allusion explicite au but poursuivi contre 9 textes (5 + 4) auparavant. Dans les textes du groupe contrôle, il n'y a aucun changement : seuls 2 textes (1 + 1) dans les pré-T et 3 textes (1 + 2) dans les post-T précisent les motifs de la lettre.
- 81 Malgré les progrès mentionnés, les post-textes du groupe expérimental en castillan ne sont pas pleinement réussis. De fait, il n'y a que 4 textes sur 18 où l'introduction peut être considérée comme complète. Mais les 14 textes restants sont néanmoins beaucoup plus élaborés que les pré-T ou les textes produits par le groupe contrôle. Par exemple, les formules pour motiver la lettre sont riches et variées. Outre le lexique, les verbes transcripteurs sont aussi nombreux : me dirijo a, tratar el asunto, comunico mi intención, reflexioneis, intenteis entendernos, convenceremos : (15-18)
- 82 (15) « Me dirijo a ustedes para deciros... »
- 83 (Je m'adresse à vous pour te dire...)
- 84 (16) « Espero que al terminar de leer esta carta reflexioneis un poco e intenteis entendernos »

- 85 (J'espère qu'après avoir lu cette lettre vous réfléchirez un peu et vous essayerez de nous comprendre)
- 86 (17) « Os escribo para tratar sobre el asunto de las excursiones »
- 87 (Je vous écris pour aborder la question des excursions)
- 88 (18) « Les comunico que mi intención es convencerlos »
- 89 (Je vous précise que mon intention est de vous (tutoyant) convaincre)
- 90 (18) « Les comunico que mi intención es convencerlos »
- 91 (Je vous précise que mon intention est de vous (tutoyant) convaincre)
- 92 On note aussi quelques formules de politesse inexistantes dans les pré-textes (19). Même si elles ne s'imposent pas vraiment dans cette phase du texte, la séquence didactique en basque consacrée aux formules de politesse pour la phase de négociation du texte argumentatif, a sûrement permis ce transfert.
- 93 (19) « Con todo mi respeto y sin intención de ofenderos me parece absurda la idea »
- 94 (Avec tous mes respects et sans intention de vous offenser, l'idée me semble absurde)
- 95 Il est intéressant d'observer combien il reste difficile pour les élèves de reformuler la controverse ainsi que le texte de référence. Ils font très souvent appel à la narration des faits, comme dans les exemples 20 et 21. Ces problèmes ne sont pas exclusivement le propre des post-textes en castillan, mais ils subsistent également en basque. La séquence didactique ne semble pas avoir fait acquérir les procédés de reformulation.
- 96 (20) « Como ya sabemos la carta que escribió era para dar parte de su opinión sobre las excursiones. Según las opiniones que daban aquellos padres se veía claramente que... »
- 97 (Comme on le sait la lettre qu'il a écrite était pour rendre compte de son opinion sur les excursions. Selon les opinions données par ces parents on voyait clairement que...)
- 98 (21) « Hoy al coger el periódico os habeis dado cuenta que hay una respuesta a vuestra carta. Nos deciais que no os parecía... »
- 99 (Aujourd'hui en prenant le journal vous vous êtes rendu compte qu'il y a une réponse à votre lettre. Vous nous disiez qu'il ne vous semblait pas...)
- 100 Pour terminer ces commentaires relatifs aux transferts des apprentissages, nous voulons souligner quelques problèmes spécifiques qui subsistent dans les productions en castillan et qui sont liés au fait que l'apprentissage a été fait en basque.
- 101 a) Problèmes relatifs à la façon de s'adresser à autrui. La majorité des élèves tutoient le directeur du journal ou le président de l'association des parents.
- 102 (22) « Yo te escribo esta carta por razones que leí en uno de vuestros periódicos. Si no es muy atrevido te diré qué ponía. »
- 103 (Je t'écris cette lettre pour la raison que j'ai lu dans un de vos journaux. Si ce n'est pas trop osé, je te dirai de quoi il s'agissait.)
- 104 (23) « Os mando esta carta para deciros que no estoy de acuerdo con vuestra opinión de los viajes. »
- 105 (Je vous envoie (en tutoyant) cette lettre pour vous dire que je ne suis pas d'accord avec votre opinion des voyages.)
- 106 b) Problèmes de registre : abondance des formes appartenant à la langue orale familière.

- 107 (24) « Por lo primero me presento. Soy (...). No sé si habrán llegado ya a la conclusión de
por qué les he escrito. Pues es muy lógico. A mi como a todos... »
- 108 (D'abord je me présente. Je suis (...). Je ne sais pas si vous êtes déjà arrivés à la conclusion
de ce pourquoi je vous ai écrit. Et bien c'est très logique. Pour moi comme pour tout le
monde...)
- 109 (25) « Con esta carta me dirijo a vosotros para arreglar el suceso de las salidas y las
excursiones. El caso era que los padres no... »
- 110 (Par cette lettre je m'adresse à vous pour arranger l'histoire des sorties et des excursions.
Le fait est que les parents ne...)
- 111 c) Problèmes de lexique ou de formulations. Les termes utilisés, parfois calqués sur le
basque, ne sont pas appropriés au contexte en espagnol (cf. 26). Ou encore, des termes
spécifiques aux textes argumentatifs (verbes transpositeurs, formules métadiscursives,
nominalisations, etc.) qui n'ont pas été travaillés en espagnol, ne respectent pas les
normes de cette langue (cf. 25-28).
- 112 (26) « Yo quiero conducirme hacia vosotros para deciros mis pensamientos sobre los
viajes. »
- 113 (Je veux me conduire envers vous pour vous dire mes pensées sur les voyages)
- 114 (27) « Yo vengo a hablaros sobre las excursiones de vuestros hijos. Quiero tener una
conversación con vosotros para saber de verdad por qué no quereis que vuestros hijos... »
- 115 (Je viens vous parler sur les excursions de vos enfants. J'aimerais avoir une conversation
avec vous pour vraiment savoir pourquoi vous ne voulez pas que vos enfants...)
- 116 (28) « Como he visto estais formando una campaña en contra de las excursiones »
- 117 (Comme j'ai vu vous êtes en train de former une campagne contre les excursions)
- 118 L'analyse des textes a mis en évidence des phénomènes de transfert d'apprentissages
discursifs. L'enseignement systématique de la rédaction de textes argumentatifs en
basque facilite l'apprentissage de la rédaction de textes de même type en espagnol. Les
enfants, notamment, ont appris qu'il fallait faire une introduction avant d'exprimer une
opinion personnelle³. Des formules de présentation, de politesse, d'adieu ou de
motivation sont puisées dans le répertoire linguistique de chaque langue lorsqu'on sait où
il faut les placer (même si les solutions ne sont toujours conformes aux normes de la
langue).
- 119 Nous n'avons pas constaté de progrès spectaculaires pour ce qui est des aspects les plus
spécifiques et les plus difficiles de la phase introductive des textes argumentatifs, c'est-à-
dire dans la reformulation de la controverse ou du sujet débattu et dans la gestion de la
polyphonie. Cela peut s'expliquer, d'une part par l'inefficacité de la séquence didactique
pour développer ces maîtrises, et d'autre part parce qu'il reste un apprentissage à faire,
spécifique à chaque langue, du lexique du discours argumentatif (verbes transpositeurs,
par exemple), des organisateurs textuels, des expressions métadiscursives et rhétoriques
(Cuenca, 1995).
- 120 Le travail dans chacune des langues est par conséquent indispensable, mais on pourrait
beaucoup progresser dans l'enseignement bilingue ou multilingue si les programmes
dispensés dans les différentes langues étaient intégrés⁴ de façon complémentaire et
systématique.

- 121 Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'un projet de l'Université du Pays Basque (UPV. 033. 130. HB217/95). Nous remercions Stephane Moens et Lidia Vazquez de leur aide pour la correction du français écrit de ce texte.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.M. (1992). Les textes : types et prototypes, Paris, Nathan
- ARANO, R.M., E. BERAZADI & I. IDIAZABAL (1994). « Planteamiento discursivo en un proyecto de educación trilingüe », in M. Pujol & F. Sierra (eds.) Diálogos hispánicos, N° 18 : Las lenguas en la Europa Comunitaria II. La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras, Amsterdam- Atlanta, GA : Rodopi : 65-88
- BRASSART, D.G. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria, Comunicación, Lenguaje & Educación, 26 : 41-50.
- BRONCKART, J.P. et al. (1985). Le fonctionnement des discours, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BOUCHARD R. (1996). « Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle », Langue Française 112 : 86105.
- COIRIER P., D. COQUIN-VIENNOT, C. GOLDER & J.-M. PASSERAULT (1990). « Le traitement du discours argumentatif : Recherches en production et en compréhension », Archives de Psychologie, 58 : 315-348.
- CUMMINS, J. (1981). « Four misconceptions about language proficiency in bilingual education », in NABE Journal, 5 (3) : 31-45.
- COLLETTA, J.-M (1995). « Qui parle, et pourquoi ? À propos de la dimension symbolique des conduites langagières », Langage et Société, 73 : 31-51.
- CUENCA, M.J. (1995). « Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación », Comunicación, Lenguaje & Educación, 26, 23-40.
- DOLZ, J. & A. PASQUIER (1994). « Enseigner l'argumentation et retour sur le texte ». Repères, 10, DIP, Genève.
- DOLZ, J. & A. PASQUIER (1993a). Argumenter... pour convaincre : initiation aux textes argumentatifs. Cahier du Service de Français, 31, DIP, Genève.
- DOLZ, J. & A. PASQUIER (1993b). « Mon avis, je l'écris ». Initiation aux textes d'opinion, Cahier du Service de Français, 31, DIP, Genève.
- DOLZ, J. (1995). « Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión », Comunicación, Lenguaje & Educación 26 : 65-77.
- EBEL, M. & P. FIALA (1981). « La situation d'énonciation dans les pratiques argumentatives », Langue Française 50 : 53-74.
- GABIÑA, J.J. ET AL. (1986) EIFE. La enseñanza del euskera : la influencia de los actores, Vitoria-Gasteiz : Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

IDIAZABAL, I. & L.M. LARRINGAN (1996). « Análisis de estrategias argumentativas en escritos de escolares bilingües del País Vasco », in M. PEREZ PEREIRA (ed.) *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y Gallego*, Universidade de Santiago de Compostela, 425-442.

LARRINGAN, L.M. (1995). « Testu antolatzaileak bi testu-motatan : testu informatiboa eta argudiapenezkoa », Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea. Thèse de doctorat non publiée.

LARRINGAN, L.M. & I. IDIAZABAL (sous presse). « Aprendizaje de la escritura de textos argumentativos. Transvases de la didáctica del euskera al castellano ».

LUNDQUIST, L. (1990) « Conditions de production et programmation argumentative », in *Verbum*, XIII : 237-263.

PLAZAOLA GIGER I., M.-C. ROSAT & S. CANELAS TREVISI (1995). « Les procédés de prise en charge énonciative dans trois genres de textes expositifs », in J.-P. BRONCKART (ed.) *Psychologie des discours et didactique des textes*, Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, Avril : 11-33.

SCHNEUWLY, B., M.C. ROSAT & J. DOLZ (1989). « Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits (élèves de 10, 12 et 14 ans) », in *Langue Française*, 81 : 40-58.

SIERRA, J. & I. OLAZIREGI (1989). EIFE 2. La enseñanza del euskera : la influencia de los factores, Vitoria-Gasteiz, Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

SIERRA, J. & I. OLAZIREGI (1990). EIFE 3. La enseñanza del euskera : la influencia de los factores, Vitoria-Gasteiz, Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

NOTES

1. Ce fait a été constaté dans plusieurs évaluations et s'applique à la majorité des programmes d'enseignement bilingue, avec immersion précoce et totale qui se développent au Pays Basque espagnol, cf. Gabiña et al. (1986) & Sierra & Olaziregi (1989, 1990).
2. La séquence didactique a été inspirée des travaux publiés par le Service du Français du DIP de Genève sous la direction de A. Pasquier. Nous avons notamment pris comme modèles les travaux de Dolz & Pasquier (1993a & 1993b). La séquence didactique en basque a été élaborée par Amaia Antero et Edurne Balzategi. E. Balzategi, en tant qu'enseignante, a réalisé la séquence avec le groupe expérimental et recueilli tous les textes. Nous exprimons notre reconnaissance à ces deux collaboratrices ainsi qu'à la direction de l'école « Ikastola Almen » d'Eskoriatza (Gipuzkoa) qui nous a permis la réalisation de cette expérience.
3. L'analyse de la phase argumentative et de la conclusion que nous n'avons pas incluse dans cet article par manque d'espace montre des résultats très semblables (cf. Larringan & Idiazabal, sous presse).
4. Nous avons analysé ailleurs (Arano, Berazadi & Idiazabal, 1994) l'expérience d'une école basque qui a mis en œuvre un projet intégré en basque, en espagnol et en anglais centré sur l'apprentissage de textes oraux et écrits étudiés de façon complémentaire.

RÉSUMÉS

Cet article rend compte d'une expérience d'apprentissage de rédaction de textes argumentatifs en basque par des collégiens bilingues de 13 ans. Les analyses comparatives portant sur des textes écrits en espagnol avant (Pré-textes) et après (Post-textes) les séances didactiques en basque montrent comment les apprentissages faits en basque sont transférés dans des tâches similaires en espagnol, notamment des aspects touchant à la planification du texte. Par contre, les moyens expressifs utilisés en espagnol ne sont pas toujours conformes aux normes. Ces résultats doivent inciter à intégrer de façon complémentaire les programmes dispensés dans plusieurs langues

During a teaching experiment carried out with 13 year old bilingual children, we collected two sets of texts : « pre-texts » and « post-texts » written in Spanish before and after a teaching session in Basque on learning how to write argumentative texts. The comparative analysis shows that pupils transfer to Spanish some skills that they have only practised in Basque. In particular, they learn how to plan the argumentative letter. Nevertheless, the linguistic units or expressions used in Spanish are not always correct. We reflect on this discursive transfer and suggest that bilingual programs must systematically integrate the curricula of both languages.

INDEX

Mots-clés : argumentation, enseignement bilingue, transfert interlinguistique, basque, espagnol/castillan

AUTEURS

ITZIAR IDIAZABAL

Université du Pays Basque

LUIS M.LARRINGAN

Université du Pays Basque